

Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta sekä
tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta
tuesta yleisopetuksessa

Antti Malkki
pro gradu -tutkielma
Turun Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Huhtikuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
MALKKI, ANTTI:

Luokanopettajien käsityksiä inklusiosta sekä
tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden
saamasta tuesta yleisopetuksessa

Tutkielma, 45 sivua, 2 liitesivua
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta tuesta yleisopetuksessa sekä luokanopettajien inklusiokäsityksiä. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa. Haastattelut on tehty kolmessa koulussa Helsingissä.

Tutkimus sijoittuu fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa haastateltavat suhtautuvat suhteellisen positiivisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Haastateltavat kuitenkin korostavat, että ilman merkittävää resurssien lisäämistä tehostetun ja erityisen tuen oppilaat eivät saa riittävää tukea oppimiseensa.

Totaalista inklusiota, jossa myös kaikkein vaativimmat erityisen tuen oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa, haastateltavat eivät juuri kannata. Syynä tähän vastaajat näkevät oppilaan aiheuttaman häiriökäyttäytymisen luokassa, jolloin oppilaan tukemiseen eivät opettajan resurssit riitä. Toiseksi vastaajat mainitsevat myös ärsykeherkät erityisen tuen oppilaat, joille suuri hälyinen yleisopetuksen luokka ei sovellu opiskelupaikaksi.

Myös tutkimuksissa on havaittu, että opettajat hyväksyvät inklusion, mutta totaalinen inklusio ei ole kuitenkaan opettajien mielestä toimiva ratkaisu opetuksen järjestämiseksi.

Ajatus yhteisestä koulusta kaikille erilaisille oppilaille ei toteudu vielä tämän päivän suomalaisessa koulujärjestelmässä. Mikäli koulujärjestelmää kehitetään kyseiseen suuntaan, tulee muutoksia tapahtua vielä huomattavasti opettajien koulutuksessa, kouluissa fyysisinä ympäristöinä sekä erityisesti resurssien tasolla.

Avainsanat: inklusio, integraatio, tehostettu ja erityinen tuki

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Integraatio ja inklusio	5
2.1 Integraatio.....	5
2.2 Inklusio	7
2.3 Integraation ja inklusion suhde toisiinsa	10
2.4 Inklusion haasteet koululle ja opettajille	12
2.5 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	13
3 Aikaisemmat integraatiota ja inklusiota koskevat tutkimukset	15
4 Tutkimuskysymykset.....	20
5 Tutkimuksen metodologinen tausta.....	20
5.1 Fenomenografia.....	20
5.2 Teoriasidonnainen laadullinen tutkimus.....	21
5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen suorittaminen.....	22
5.4 Sisällönanalyysi.....	24
6 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu	27
6.1 Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saama tuki yleisopetuksessa	27
6.1.1 Tehostetun ja erityisen tuen oppilaan tuen tarve	27
6.1.2 Suhtautuminen riittäväillä resursseilla positiivista tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin	29
6.1.3 Suuri tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta luokanopettajille.....	30
6.2 Luokanopettajien inklusiokäsityksiä	33
6.2.1 Integraation ja inklusioon määritelmä	33
6.2.2 Käsityksiä totaalisesta inklusiosta	34
6.2.3 Toimiviksi koettuja käytäntöjä inklusiivisesta koulusta.....	36
7 Pohdinta.....	39
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	39
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	42
Lähteet:.....	46
Liitteet:	49

1 Johdanto

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten luokanopettajat suhtautuvat tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa arvioidaan luokanopettajien käsityksiä inklusiosta.

Keskustelua inklusiosta on käyty viime aikoina julkisuudessa. Helsingin Sanomien artikkelissa käytiin läpi opettajien ja huoltajien kokemuksia tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa. Kokemukset kyseisten oppilaiden opiskelusta yleisopetuksessa vaihtelevat vastaajien välillä. Suurena huolenaiheena vastaajat pitävät kuitenkin oppilaiden riittävän tuen puuttumista. (Aalto 2017, Helsingin Sanomat.)

Nykyisin Suomessa jokaiselle oppilaalle pyritään järjestämään hänen opillisia ja sosiaalisia tarpeitaan vastaava tuki, jolloin tukea annetaan kolmiportaisen mallin mukaisesti. Yleistä tukea annetaan kaikille oppilaille, eikä tuen aloittamisesta tarvitse tehdä erityistä päätöstä. Yleistä tukea vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat kuuluvat tehostettuun tai erityiseen tukeen. (Moberg & Savolainen 2015, 94.)

Kiinnostukseni opettajien kokemuksia kohtaan on herännyt pääasiassa erityisluokanopettajana työskentelyn kautta. Toimiessani erityisluokanopettajana pohdin usein, minkälaisesta tuesta oppilaani eniten hyötyisivät. Kaikille oppilailleni pienryhmäpaikka oli perusteltu, koska he tarvitsivat erittäin vahvan tuen oppimiseensa, erityisesti toiminnanohjaukseen ja sosiaalisten taitojen opetteluun. Toisaalta ryhmädynamiikan näkökulmasta tarkasteltuna pienryhmä ei välttämättä ole onnistunut ratkaisu erityisen tuen oppilaille, mikäli oppilaiden väliset suhteet ovat erittäin tulehtuneet, jolloin opiskelu luokassa ei ole juurikaan mahdollista.

Haastattelen tutkimuksessani kahdeksaa luokanopettajaa. Haastattelut olen tehnyt Helsingin kouluissa. Tein haastattelut alueella, joissa on erilaisen sosioekonomisen taustan omaavia oppilaita. Aineiston analysoinnissa

hyödynnän sisällönanalyysia. Tutkimukseni sijoittuu fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöistä.

2 Integraatio ja inklusio

2.1 Integraatio

Integraatiota voidaan pitää inklusiota edeltäneenä käsitteenä. Tarkastelen siten seuraavaksi ensin teoriaa integraatiosta, joka luo pohjaa inklusion ymmärtämiselle.

Mobergin ja Savolaisen mukaan integraatiossa kaksi erillistä osaa liitetään yhteen siten, että osien liittämisen jälkeen syntyneessä lopputuloksessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan. Mikäli integrointi on tarkoituksellista toimintaa, oletuksena on, että muodostettu uusi kokonaisuus on parempi kuin alkuperäisten erillisten osien muodostama kokonaisuus. Integraation toteuttamisesta on kaksi erillistä näkemystä. Pois segregaatista -näemyksen, josta käytetään myös käsitteitä desegregatio ja deinstitutionalisaatio, mukaan erilliset koulut ja laitokset ovat tehottomia opiskeluympäristöjä sekä lisäksi ne ovat ihmisarvoa alentavia. Integraatiosta esitetyn toisen näemyksen, ei-segregoinnin eli nonsegregaation, mukaan lähtökohtana opetuksen järjestämisessä on yksi yhteinen koulu, jossa ketään ei suljeta koulun ulkopuolelle. Ei-segregoinnin käsite on lähellä inklusion käsitettä. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

On tärkeää huomioida, että pelkkä kaikkien oppilaiden fyysinen yhdessäolo ei merkitse samaan kuin integraation toteutuminen. Myöskään erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan ja oppilaan nimittäminen integroiduksi oppilaaksi ei merkitse integroimista. Tällöin integraatio olisi saavutettu, kun integraation kohteena ollut oppilas käy koulua samassa luokassa ikätovereidensa kanssa. Tällaisesta oppimisympäristön normalisoinnista, johon ei liity tarvittava yksilöllisen opetuksen järjestäminen, käytetäänkin nimitystä säästöintegraatio. (mts. 82.)

Integraatio ei siten rajaudu käsitteellisesti selvästi. Tämän vuoksi integraation käsitettä voidaan lähestyä erottamalla siinä erilaisia muotoja ja asteita. Tavoitteena on koulutuksellisen integraatiokehityksen edistäminen, jossa fyysinen integraatio eli kaikkien oppilaiden yhdessäolo luo yhteistoimintaa ja yhteistyötä eli toiminnallista integraatiota. Oppilaiden välinen yhteistoiminta ja yhteistyö puolestaan synnyttävät kaikkien oppilaiden kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä eli psykologista ja sosiaalista integraatiota. Lopulta sosiaalinen ja psykologinen integraatio luo pohjaa aikuisiässä tapahtuvalle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä, jolloin puhutaan yhteiskunnallisesta integraatiosta. (mts. 82–83.)

Länsimaisessa kasvatustajattellussa sovelletaan vähiten rajoittavan kasvu ympäristön ajatusta, jolloin kaikkia oppilaita pyritään opettamaan samassa oppimisympäristössä. Silti laitokset, erityiskoulut ja erityisluokat ovat kuitenkin edelleen osa suomalaista koulutusjärjestelmää, vaikka ne ovatkin vähenemässä. Erityisen tuen oppilaiden sijoittamisessa yleisopetukseen aiheuttaa kuitenkin haasteita, sillä yleisopetuksen yhteydessä annettavan erityisopetuksen intensiteetin on koettu vähenevän. (mts. 82–84.)

Onnistuneen integraation tapauksessa oppilaan itsetuntemus ja -luottamus kohoavat. Epäonnistuneen integraation seurauksena oppilas saattaa kuitenkin tulla kiusatuksi sekä hänen itseluottamuksensa heikentyy huonon osaamisen vuoksi. Lisäksi integroitu oppilas saattaa kokea yksinäisyyttä yleisopetuksen oppilaiden joukossa. Muiden oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna integroitu oppilas saattaa häiritä luokan toimintaa huonolla käytöksellään sekä vie siten muiden oppilaiden tarvitseman tuen ja huomion. (Ikonen & Huttunen 1999, 82–83.)

Opettajien käsitysten mukaan integraation onnistumisen edellytyksenä on pieni luokkakoko, koska se mahdollistaa paremmat edellytykset oppilaan tuntemiselle, opetuksen eriyttämiselle ja opetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Yleisesti opettajat kokevat luokkakoot liian suuriksi. Samoin yhdysluokat koetaan ongelmallisiksi. Opettajien työtä helpottaa erityisesti

koulunkäyntiavustajan toimiminen omassa luokassa. Kolmasosa opettajista kokee, että koulunkäyntiavustajan tarve on suurempi kuin minkä resurssit mahdollistavat. Lisäksi opettajat haluaisivat saada lisää apuvälineitä opetusta varten. Ongelmana opettajat kokevat myös muun koulun henkilökunnan tuen puuttumisen ja palkkauksen. Yhteistyötä muiden opettajien kanssa sekä säännöllistä työnohjausta opettajat kaipasivat myös lisää. (Eksymä & Määttä, 1989, 55–61.)

Integraation käsitteellinen määrittelemineen on vaativaa, kuten tässä luvussa voidaan huomata. Lisäksi integraation toteutukseen liittyy toiveita ja pelkoja opettajien taholta. Integraatio, kuten myös luvussa kolme tarkasteltava inklusio, ovat molemmat käsitteinä vaativia sekä niiden toteutukseen liittyy useita haasteita. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan inklusiota.

2.2 Inklusio

Inklusio pohjautuu ajatukselle, jossa vastustetaan syrjintää sekä pyritään luoda tasa-arvoa (Murto 2001, 15). Inklusiivisessa yhteiskunnassa (Väyrynen (2001, 15) myös erityisopetus tulee järjestää osana yleisopetusta. Siten inklusiossa on nähtävissä myös yhteiskunnallinen taso, jossa myös koulumaailmaan ulkopuolella pyritään muuttamaan koko yhteiskunnan ilmapiiriä inklusiomyönteisemmäksi ja lopulta inklusiiviseksi (Moberg & Savolainen 2015, 83.)

Suomessa on Ojan (2012, 37) mukaan kansainvälisten virtausten innoittamana käyty koulutuspoliittista keskustelua integraatiosta ja inklusiosta sekä valtakunnan että kuntien tasolla 1980-luvulta lähtien. Inklusio- ja integraatiokeskustelun taustalla vaikuttivat voimakkaasti yleismaailmalliset yksilöiden yhdenvertaisuuteen, koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät arvot, jotka vahvistivat yksilön osallisuuden vahvistumista yhteiskunnassa.

Ainscow'n, Booth'n ja Dyson'n (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 14) mukaan inklusion määrittelyminen on haastavaa. Inklusiota on siten määritelty monin tavoin, eikä yhden yksittäisen maan tai edes koulun sisällä ole yhtä ainutta näkemystä inklusiosta. Inklusion määritelmät ovat siten yleensä kuvailevia tai normatiivisia. Kuvailevilla määritelmillä kuvataan niitä ilmaisuja, joita inklusio saa käytännön koulutyössä. Normatiivisilla määritelmillä tarkoitetaan sen sijaan ilmaisuja, joiden mukaista inklusion tulisi olla määrittelijän oman käsityksen mukaan.

Ainscow, Booth ja Dyson (mts. 15–18) esittävät inklusiolle kuusi eri määritelmää. Ensinnäkin tyypillisesti inklusio määritellään siten, että kehitysvammaiset tai erityistarpeita omaavat oppilaat saadaan opiskelemaan samaan kouluun kuin yleisopetuksen oppilaat. Ainscow, Booth ja Dyson kuitenkin vierastavat tätä näkemystä, koska heidän mukaansa määritelmä yksinkertaistaa inklusion käsittelemään ainoastaan kehitysvammaisia tai erityistarpeita omaavia oppilaita. Kyseinen inklusio määritelmä ei ota huomioon sukupuolen, yhteiskunnallisen luokan tai etnisen taustan vaikutusta oppilaiden koulussa kokemiin haasteisiin.

Toiseksi inklusio voidaan nähdä vastauksena kurinpidolliseen syrjäytymiseen. Huonosti käyttäytyvät oppilaat on perinteisesti siirretty syrjään yleisopetuksen piiristä, mutta inklusioon perustuvan ajattelun mukaisesti heidät olisi mahdollista ottaa mukaan yleisopetukseen. Kolmanneksi inklusio voidaan nähdä kahta ensimmäistä määritelmää laajemmin. Määritelmän mukaan myös muut ryhmät kuin kehitysvammaiset tai erityistarpeita omaavat oppilaat sekä huonosti käyttäytyvät oppilaat voivat olla vaarassa syrjäytyä. (mts. 18–20.)

Inklusio voidaan nähdä myös yhteisenä kouluna kaikille. Tällöin kaikki eri taustoista tulevat oppilaat käyvät samaa koulua. Yhteisen peruskoulun tavoitteena oli Englannissa ehkäistä kehitystä, joka perustui nuoren sosiaaliseen luokkaan. Koulujärjestelmä ei ole kuitenkaan Englannissa tänä päivänä yhteinen kaikille, vaan oppilaat voivat hakeutua soveltuvuuden

mukaan eri kouluihin sekä oppilaiden vanhemmat saattavat vaihtaa asuinpaikkaa, jotta oppilas pääsisi haluttuun kouluun. (mts. 20–22.)

Inklusio on mahdollista nähdä myös hyvin laajassa mittakaavassa, jolloin se perustuu koulutusta kaikille -liikkeeseen (Education for All). Liikettä kehitettiin Unescon piirissä 1990-luvun alkupuolella. Tarkoituksena oli globaalisti parantaa kaikkien maiden ihmisten koulutustasoa. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 20–22.) Ohjelman tavoitteena oli myös nostaa esiin yhteiskunnallisesti tärkeitä teemoja, joita ovat muun muassa tyttöjen ja kehitysvammaisten lasten koulutuksesta syrjäytyminen. (Peters, 2013, 117.)

Ainscow, Booth ja Dyson lähestyvät lopulta inklusiota koulutuksen ja yhteiskunnan kautta. Inklusiolla tarkoitetaan heidän mukaansa prosesseja, joiden avulla oppilaiden osallistumista voidaan lisätä paikallisissa yhteisöissä ja kouluissa. Samalla pyritään ehkäisemään oppilaiden syrjäytymistä. Lisäksi on tärkeää järjestää uudelleen koulujen toimintatavat, jotta ne vastaavat paremmin erilaisten oppilaiden kohtaamista. Lisäksi tulee myös huomioida kaikkien oppilaiden haavoittuvuus syrjäytymistä kohtaan, eikä ainoastaan kehitysvammaisten tai erityistarpeita omaavien oppilaiden kohdalla, kuten aikaisemmin on tehty. Ainscow, Booth ja Dyson korostavat vielä, että inklusio on loppumaton prosessi, eikä sitä siten saada koskaan valmiiksi. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 22–25.)

Naukkarisen ja Ladonlahden sekä Mietolan mukaan inklusio kiteytyy ajatukseen yhteisestä koulusta kaikille oppilaille (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98; Mietola 2014, 12). Yhteinen koulu kaikille on myös yksi Ainscow'n, Booth'n ja Dyson'n määritelmä inklusiolle (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 20–22). Lähikouluperiaatteen mukaisesti erityisoppilaat opiskelevat tavallisessa yleisopetuksen luokassa. Huolimatta oppilaan erityisyydestä oppilaalla on inklusioperiaatteen mukaisesti oikeus käydä samaa lähikoulua saman opetussuunnitelman mukaisesti, kuten muillakin ikätovereillaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101–102.) Myös Takala (Takala 2011, 13) viittaa lähikouluperiaatteeseen inklusion toteuttamisessa. Ajatuksena on tuolloin, että lapsi aloittaa opiskelun lähikoulussa, jonne

lapsen tarvitsema tuki tuodaan. Lasta ei siten missään vaiheessa siirretä erityisluokkaan tai -kouluun. Myös Grisham-Brown, Hemmeter ja Pretti-Fontczak korostavat (Grisham-Brown, Hemmeter & Pretti-Fontczak 2005, 10), että inklusiiossa tukitoimien tulee olla kaikkien oppilaiden saatavilla tavallisessa luokassa.

2.3 Integraation ja inklusion suhde toisiinsa

Koulutuksesta käytävässä keskustelussa integraatio ja inklusio menevät käsitteinä usein sekaisin. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että kyseisten käsitteiden välille tehdään selkeä ero. Yleisesti voidaan sanoa, että integraatio on inklusiota edeltänyt ajattelusuuntaus, ja integraatio mahdollisti inklusiivisen koulujärjestelmän syntymisen. Tärkein ero näiden kahden käsitteen välillä on, että integraatiossa oppilas sijoitetaan eli integroidaan yleisopetukseen. Inklusiiossa sen sijaan oppilas on alusta asti mukana yleisopetuksessa, jolloin oppilasta ei edes voida integroida yleisopetukseen.

Tavoitelluin integraation muodoista on sosiaalinen integraatio, jossa ei tehdä eroa oppilasryhmien välille, vaan kaikkia oppilaita kohdellaan samanarvoisina yksilöinä erilaisuutta arvostaen. (Murto 2001, 41.) Seppälä-Pänkäläinen on tehnyt kuitenkin erittäin mielenkiintoisen havainnon integraation ja inklusion suhteesta: sosiaalinen integraatio koetaan uhkaksi inklusiolle Suomessa, koska sosiaalinen integraatio voidaan helposti tulkita inklusioksi. Tällöin on mahdollista ajatella, että kehittämällä integraatiota on mahdollisuus saavuttaa inklusio. Vaarana on siten, että inklusio-käsite voi jäädä koulutuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa sosiaalisen integraatio-käsitteen alle, koska kyseisten käsitteiden ajatellaan tarkoittavan samaa asiaa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 115.)

Myös Mietola pohtii (Mietola 2014, 12) Seppälä-Pänkäläisen tavoin integraation ja inklusion suhdetta. Mietolan mukaan integraatio voidaan nähdä viittaavaan sosiaaliseen, toiminalliseen ja fyysiseen oppilaiden yhteenkuulumiseen, mutta integraatiossa ei kuitenkaan määritellä selkeästi,

millainen kaikkien oppilaiden yhteenkuulumisen asteen tulisi olla. Integraatio ei myöskään haasta koulua muutokseen, sillä integraation yhteydessä on keskustelu ainoastaan koulun sisäisistä järjestelyistä, eikä laajemmista koulutukseen liittyvistä kysymyksistä, kuten koulutuspolitiikasta yleensä ja sen taloudesta.

Inklusio perustuu kokonaisvaltaiseen koulujärjestelmän sekä yhteiskunnan muuttumiseen. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa integraation ja inklusion välillä lähtökohtaista eroa oppilaiden sijoittumisessa yleisopetuksessa. Inklusiossa oppilaita ei sijoiteta yleisopetukseen, vaan oppilaat ovat jo alun perin osa yleisopetusta, jolloin tukitoimet tuodaan oppilaiden luokse. Integraatiossa sen sijaan pieni osa oppilaita sijoitetaan yleisopetukseen, joiden luokse tukitoimet liikkuvat. (Väyrynen 2001, 16.)

Mobergin ja Savolaisen (Moberg ja Savolainen 2015, 86) mukaan integraation ja inklusion välistä käsitteiden epäselvyyttä lisää myös käsitteiden koulutuspoliittinen luonne. Yksikään auktoriteetti ei ole määritellyt kyseisiä käsitteitä virallisesti tai yksiselitteisesti, jolloin niitä myös käytetään vaihtelevalla tavalla. Integraatio- ja inklusio-problematiikkaan perehtyneet tutkijat ovatkin havainneet erilaisia diskursseja integraatio- ja inklusiokeskustelussa.

Thomas ja Loxley myös viittaavat inklusion määrittelystä käytävään diskursiiviseen valtataisteluun. Thomasin ja Loxley'n (Thomas & Loxley 2007, 115–117) mukaan inklusioajattelua on kritisoitu siitä, että inklusio on pelkästään ideologista ja epärealistista utopismia. Ideologiaan perustuvan kritiikin mukaan inklusio ei edusta rationaalista koulutuspoliittista ajattelua, vaan lähinnä heijastaa inklusion puolustajan omia toiveita koulutuksen järjestämisestä. Thomas ja Loxley kuitenkin toteavat, että edellä mainitun kritiikin esittäjät tekevät tietoisesti eron rationaalisen ja irrationaalisen ajattelun välille nostaen itsensä luonnollisesti rationaalisten ajattelijoiden leiriin. Ideologia-argumentilla perusteltu inklusion arvostelu ei siten toimi, koska yhtä hyvin myös muita argumentteja voidaan kritisoida ideologisuudesta.

Saloviidan (Saloviita 1998, 168–170) mukaan suomalaisessa integraatiokeskustelussa on kaksi erityisopetuksen diskurssia. Ensimmäisen diskurssi käsittelee erityisopetuksen valtiollista ”integraatioideologiaa”, jonka mukaan integraation voidaan nähdä toteutuneen, koska erityisopetuksen ensisijainen paikka on virallisesti tavallinen luokka. Toinen diskurssi on erityisopetuksen professionaalinen diskurssi, järki vastaan tunteet. Diskurssissa opettajakunta toisaalta hyväksyy ajatuksen integraatiosta, mutta myös vastustaa integraatiota, koska integroiminen lisää huomattavasti opettajien tunnetta työn kuormittavuudesta.

2.4 Inklusion haasteet koululle ja opettajille

Inklusioon perustuva koulujärjestelmä asettaa kouluille suuren haasteen, koska inklusiivisen koulun tavoitteena on tavoitella oppilaiden ja henkilökunnan välisen tasa-arvon toteutumista, johon kuuluu oleellisesti erilaisuudesta johtuvan erottelun vastustaminen. (Jylhä 1999, 140–142.) Saloviidan (Saloviita 2001, 159) mukaan kouluissa tulisi siten tapahtua koulun henkilökunnan asenteiden voimakasta muutosta kohti inklusiivista koulua. Inklusion ideologian mukaisesti koulun tulee muuntautua oppilaalle ja ympäristölle sopivaksi. Muutoksen ei tule siten olla vastakkainen, jossa oppilas muuntautuu koululle sopivaksi. Koulun muutos kohti inklusiivista opetusjärjestelyä on pitkä ja vaativa prosessi.

Opettajien kesken inklusiosta käydyssä keskustelussa usein mainitaan resurssien riittämättömyys inklusiivisen opetuksen yhteydessä. Myös teoreetikkojen mukaan resurssikysymykset ovat yksi keskeisimmistä tekijöistä. Murron, Naukkarisen ja Saloviidan mukaan inklusiivista opetusta toteuttavassa koulussa tulisi yhdessä luokassa olla enemmän kuin yksi aikuinen ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita vain enimmillään kaksi oppilasta (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 202). Myös Karagiannis, Stainback ja Stainback korostavat, että inklusiivisessa koulujärjestelmässä keskeistä on pyrkiä tilanteeseen, jossa jokaisen oppilaan tarpeet otetaan

huomioon. Tämä tarkoittaa käytännössä merkittävää rahallista panostusta perusopetukseen. Inklusiota ei tule siten käyttää säästökeinona, joka mahdollistaa erityisoppilaiden siirtämisen yleisopetukseen ilman riittävää tukea. Karagiannis ym. 2000, 11.) Käytännössä tilanne pääkaupunkiseudun luokissa on kuitenkin edelleen se, että yksi opettaja opettaa luokkaansa yksin, vaikka joskus hänellä onkin apunaan avustajaresurssia. Myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden lukumäärä luokassa ylittää Murron, Naukkarisen ja Saloviidan suosituksen.

Resurssikysymyksen lisäksi myös opettajan työnkuva on tulevaisuudessa tarkastelun kohteeksi asettuva ilmiö. Lakkalan (Lakkala 2012, 213–214) mukaan opettajien yksintekemisen tradition, johon kuuluu yksi ryhmä yhdessä luokkahuoneessa ajatus, tuleekin muuttua, jotta inklusiivinen koulu olisi mahdollinen. Lakkala myös huomauttaa, että inklusiivisessa koulussa perinteinen tiedon siirtäminen oppilaille ei enää pelkästään toimi. Opettajan tulee siten antaa oppilaille mahdollisuus tutustua monenlaisiin oppimistapoihin ja -strategioihin. Lisäksi opettamisessa tulee huomioida oppilaan oma osaamisen taso aiempaa paremmin.

2.5 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuslaki sisältää Mobergin ja Savolaisen mukaan inklusiivisen kasvatuksen perusteet, joilla tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistämistä sekä oppilaan edellytysten mukaisen opetuksen järjestämistä. Perusopetuslain arvoperusta edellyttää kuitenkin eräissä tapauksissa oppilaiden fyysisesti erillistä opetusta, vaikka muuten perusopetuslaki pyrkii edistämään yhteenkuuluvuutta ja tasa-arvoa. (Moberg & Savolainen 2015, 93.) Perusopetuksen suunnitelman perusteissa vuodelta 2014 todetaan, että *''Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti''* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Inklusio on siten ainakin julkilausuttuna – vaikka tosin hyvin yleisesti muotoiltuna – tavoitteena myös opetussuunnitelman perusteissa perusopetuslain tavoin.

Perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset tulivat lainvoimaisiksi vuonna 2011, jolloin oppilaalle annettava tuki jaoteltiin tuen intensiteetin perusteella kolmeen osaan, yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleiseen tukeen kuuluvat muun muassa tukiopetus, oppimissuunnitelman käyttö, opetuksen eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus ja avustajan käyttäminen tukena opetuksessa. Tehostetussa tuessa on samat tuen muodot kuin yleisessä tuessa, mutta tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tehostetun tuen tarkoituksena on toimia varhaisena ja ennaltaehkäisevänä tukena ennen siirtymistä erityiseen tukeen. Erityinen tuki on vahvin tuen aste, ja siihen kuuluvat perusopetuksen muiden tukimuotojen lisäksi erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus. (Moberg & Savolainen 2015, 93–94.)

Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Ennen tehostetun aloittamista oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Oppilaan ollessa tehostetussa tuessa hänelle laaditaan oppimissuunnitelma, josta ilmenee oppilaalle järjestettävä tuki. Erityistä tukea oppilas siirtyy saamaan vasta silloin, mikäli kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei saavuteta muilla tukitoimilla. (mts. 94.)

Ennen kuin oppilas voi siirtyä erityiseen tukeen, tulee hänestä tehdä pedagoginen selvitys. Laatimisprosessissa kuullaan sekä oppilasta että huoltajaa. Oppilaalle, josta on tehty erityisen tuen päätös, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisen tuen päätöstä tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätöstä tarkistettaessa oppilaasta tehdään uusi pedagoginen selvitys. Mikäli nähdään tarpeelliseksi jatkaa tuen tarvetta, tehdään tuen jatkamisesta päätös. Mikäli tuen jatkamiselle ei ole perusteita, tehdään tuen lopettamisesta päätös ja oppilas siirtyy tehostettuun tukeen. (mts. 94.)

Vuoden 2016 syksyllä joka kuudes, 16,40 prosenttia, peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea Suomessa. Tehostettua tukea oppilaista sai 49 400 oppilasta eli yhdeksän prosenttia kaikista oppilaista. Erityistä tukea sai 41 000 oppilasta, joka on 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Edelliseen vuoteen verrattuna tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi 0,6 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden määrä 0,2 prosenttiyksikköä. Erityistä tukea saaneista oppilaista 38 prosenttia opiskeli erityisryhmässä. Yleisopetuksen ryhmässä opiskeli 20 prosenttia erityisen tuen oppilaista. Jäljelle jäänyt osa erityisen tuen oppilaista, 42 prosenttia, opiskeli sekä yleisopetuksen ryhmässä että erityisryhmässä. (Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799–1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus.)

3 Aikaisemmat integraatiota ja inklusiota koskevat tutkimukset

Tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajien suhtautumista inklusioon, jonka vuoksi tarkastelen seuraavaksi Suomessa ja ulkomailla tehtyjä tutkimuksia, joissa tutkitaan opettajien käsityksiä integraatiota ja inklusiota kohtaan.

Yleensä opettajat suhtautuvat hyvin varauksellisesti inklusion tavoitteluun. Tutkimustulosten mukaan ollaan kuitenkin yksimielisiä siitä, että nykyisillä resursseilla ei ole mahdollista yleisopetuksessa huolehtia kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Mobergin ja Savolaisen mukaan opettajien pelko resurssien riittämättömyydestä voidaan tulkita negatiivisiksi asenteiksi. Toisaalta on mahdollista myös ajatella, että opettajien suhtautuminen kertoo myös opettajien korkeasta työmoraalista. (Moberg & Savolainen 2015, 97.)

Moberg ja Savolaisen mukaan luokanopettajien kriittinen suhtautuminen inklusiota kohtaan johtuu sekä negatiivisista asenteista että opettajien korkeasta työmoraalista. Joka tapauksessa luokanopettajat kokevat, että nykyinen koulu ei kykene vähäisillä resursseillaan vastaamaan kaikkien oppilaiden riittävän hyvää opetuksesta. (mts. 97). Tämän vuoksi

Naukkarinen ja Ladonlahti kokevat tarpeelliseksi järjestelmätason muutoksen, jossa sekä koulun että opettajankoulutuksen tulee muuttua inklusiivisen koulujärjestelmän saavuttamiseksi (Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 121).

Kuorelahti, Savolainen ja Puro ovat tutkineet vuosina 2003–2004 erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen toimivuutta Jyväskylän kaupungin perusopetuksessa oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien, erityisopettajien, rehtoreiden ja luottamushenkilöiden näkökulmasta. Kyselyyn vastasi 903 oppilasta, 749 huoltajaa, 153 opettajaa, 27 avustajaa, 23 rehtoria ja viisi luottamushenkilöä. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 8–10.)

Tutkimuksen mukaan koulun henkilöstö asennoitui kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen hieman aikaisempaa myönteisemmin. Aikaisemmin asiaa oli tutkittu Erityisopetuksen laadullisessa kehittämishankkeessa vuonna 1998. Asenteet kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista kohtaan kuitenkin jakautuivat selvästi kahteen eri osaan. Myönteisimmin yhdessä opettamiseen suhtautuivat rehtorit ja kielteisemmin aineenopettajat. Huoltajat olivat huolissaan opetuksen tason laskemisesta, kun luokassa opiskeli myös erityisen tuen oppilaita. Toisaalta huoltajat uskoivat lasten sosiaalisten taitojen kehittyvän. Oppilaat suhtautuivat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen neutraalisti. (mts. 16, 33–34.)

Opettajien suhtautumisesta integraatioon ja inklusioon on tehty lukuisia kansainvälisiä tutkimuksia. Avramidis'n ja Norwich'n vuonna 2002 julkaistu artikkeli *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature* on merkittävä metatason tutkimus, johon viitataan usein tutkimuksissa, jotka käsittelevät opettajien suhtautumista integraatiota ja inklusiota kohtaan. Avramidis'n ja Norwich'n artikkeli on julkaistu *European Journal of Special Needs Education* -julkaisussa. Avramidis'n ja Norwich'n tutkimustulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin Mobergin ja Savolaisen edellä esiteltyt tutkimustulokset.

Avramidis'n ja Norwich'n mukaan integraatio ja inklusio tarkoittavat eri asioita eri maissa, mikä tulee huomioida johtopäätösten tekemisessä. Suurin osa tutkimuksessa tarkastelluissa tutkimuksista on kuitenkin OECD-maissa tehtyjä, joiden koulutusjärjestelmät eivät ole kuitenkaan täysin vieraita toisilleen. (Avramidis & Norwich 2002, 130–131.)

Avramidis ja Norwich käyvät läpi kirjallisuuskatsauksessaan 1980– ja 1990-luvuilla tehtyjä tutkimuksia, joissa tutkittiin opettajien suhtautumista integraatiota kohtaan. Asenteisiin integraatiota kohtaan vaikuttivat eniten oppilaan vamman tai häiriön vakavuus. Kaikista kielteisemmin opettajat suhtautuivat käyttäytymishäiriöihin. (mts. 132–133.)

Oppilaan ongelmia vähemmän opettajien asenteisiin integraatiota kohtaan vaikutti opettajan ammatillinen tausta. Tutkimusten mukaan integraatioon suhtautuivat positiivisimmin henkilöt, kuten hallinnon edustajat ja opinto-ohjaajat, jotka ovat yleensä vähän tekemissä oppilaiden kanssa. Opettajaryhmien välillä löytyikin eroja suhtautumisessa integraatioon. Positiivisemmin integraatioon suhtautuivat rehtorit. Tämän jälkeen järjestys suhtautumisessa oli erityisopettajat, luokanopettajat ja viimeisenä aineenopettajat. Nuoret opettajat suhtautuivat integraatioon positiivisemmin kuin kokeneet opettajat. (mts., 132–133.)

Tutkimukset käsittelivät usein 1980– ja 1990-luvuilla opettajien suhtautumista integraatioon, koska inklusion käytännön toteutukset olivat vasta tuloillaan osaksi koulutusjärjestelmää. Yhteenvedona opettajien suhtautumisesta integraatiota kohtaan voidaan sanoa, että suhtautuminen integraatiota kohtaan ei ollut kovinkaan myönteistä. Seuraavaksi tarkastelen opettajien asenteita inklusiota kohtaan.

Kirjallisuuskatsauksen mukaan opettajat hyväksyvät inklusion, mutta totaalinen, kaikki erilaiset oppijat salliva, inklusio ei ole opettajien mielestä toimiva ratkaisu opetuksen järjestämiseksi. Opettajat kokevat inklusion toimivan paremmin oppilaiden kohdalla, joilla on vain lieviä fyysisiä tai aistinvaraisia vammoja. Inklusiivista koulujärjestelmässä ei kuitenkaan voida

opettaa oppilaita, joilla on paljon opettajan huomiota vaativia tarpeita. Erityisesti vaikeita oppimisen haasteita ja käytöksen haasteita omaavat oppilaat eivät sovellu opettavaksi inklusiivisessa koulujärjestelmässä. (mts. 142.)

Tutkimuksessa myös todetaan, että koulutuksen suunnittelijoilla on kaikissa maissa suuri haaste vakuuttaa opettajat inklusiivisen koulujärjestelmän toteutettavuudesta. Inklusiivinen koulutus tulee suunnitella huolella, jotta opettajien varautuneisuudesta inklusiota kohtaan voidaan päästä eroon. Inklusiivinen koulujärjestelmä tulisi siten suunnitella niin, että saatavilla olevat opetusresurssit tulisi jakaa mahdollisimman joustavasti tarpeiden ilmetessä opetustyössä. (mts. 142.)

Myös lisäresurssien ja tuen saaminen kouluihin helpottaisi opettajien suhtautumista inklusiota kohtaan. Ensisijaisena tavoitteena tulisi olla riittävän ulkoisen tuen saaminen kouluihin sekä olemassa olevien tukimuotojen laajentamisen ja uudelleenjärjestely. Kouluihin tulisi järjestää ryhmiä, jotka tukevat opettajia, joilla tarvitsevat apua erityislasten auttamisessa. (mts. 142.)

Malinen on tutkinut väitöskirjassaan *Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China* opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusiiviseen opetukseen liittyvää koettua minäpystyvyyttä ja asenteita inklusiota kohtaan. Ensimmäinen aineisto kerättiin vuonna 2007 internetin avulla 523 opiskelijalta, jotka opiskelivat kahdella Pekingissä sijaitsevan normaaliyliopiston kampuksella. Toinen aineisto kerättiin vuonna 2010, jolloin tutkimukseen osallistui 554 kiinalaisessa normaaliyliopistossa tai erityisopetuskorkeakoulussa opiskelevaa henkilöä. Opettajia käsittelevään osaan tutkimuksessa osallistui 451 kiinalaista, 855 suomalaista ja 605 eteläafrikkalaista opettajaa. Tutkimuksen otos kerättiin vuosina 2010–2011. (Malinen 2013, 37.)

Malisen tutkimuksen mukaan kaikissa kolmessa maassa opettajilla, joilla oli eniten kokemusta vammaisten oppilaiden opettamisesta, oli muita tutkimukseen osallistuneita positiivisempi asenne inklusiivista opetusta kohtaan. Ryhmätasolla tarkasteltuna tutkimukseen osallistujat eivät vastustaneet tai tukeneet kovin voimakkaasti inklusiota. Tutkimuksen vastaajat suosittelivat kaikkein inklusiivisinta oppimisympäristöä näkövammaisille oppilaille ja vähiten inklusiivisinta ympäristöä kehitysvammaisille oppilaille. Vakavasti vammaisille oppilaille suositeltiin kaikista rajoittavampia oppimisympäristöjä. (mts. 47–51.)

Sokal'n ja Sharman vuonna 2014 *Exceptionality Education International* -julkaisussa esitellyssä tutkimuksessa tutkittiin opettajien asenteita inklusiota kohtaan, opettajien kokemaa kyvykkyyttä opettaa inklusiivisessa opetuksessa sekä erityisopettajakoulutuksen vaikutusta opettajien huolenaiheisiin inklusiota kohtaan. Tutkimuksen otos koostui lastentarhanopettajista sekä peruskoulun opettajista Kanadassa Manitoban provinssissa. Tutkimukseen osallistui 99 koulua. (Sokal & Sharma, 2014, 62.)

Sokal'n ja Sharman tutkimustulokset olivat hyvin samanlaisia kuin muissa tutkimuksissa saadut tulokset. Sokal'n ja Sharman mukaan erityisopettajataustan omaavat opettajat suhtautuivat positiivisemmin erityisoppilaiden opettamiseen kuin muut opettajat. Lisäksi opettajat, jotka tunsivat itsensä varmoiksi opettaessaan erityisoppilaita, olivat halukkaampia ottamaan erityisoppilaita luokkaansa. Siten luottamus omiin kykyihin helpotti erityisoppilaiden opettamista. (mts. 64.)

Yhteenvedona Sokal'n ja Sharman tutkimuksesta voidaan sanoa, että opettajankoulutus on tärkeä mekanismi vähentämään opettajien huolenaiheita inklusiota kohtaan sekä lisäämään positiivisia asenteita ja opettajien kokemaa kykenevyyttä opettaa erityisoppilaita. Opettajankoulutuksen avulla ei voida kuitenkaan poistaa kaikkia inklusioon liittyviä huolenaiheita, jotka usein liittyvät suureen työmäärään ja resurssien puutteeseen. (mts. 64–67.)

4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet kerätyn aineiston perusteella. Myös edellä esitelty teoria on vaikuttanut tutkimuskysymysten muotoutumiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta tuesta yleisopetuksessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien inklusiokäsityksiä. Tutkimustani määrittävät siten seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten luokanopettajat suhtautuvat tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa?
2. Miten luokanopettajat suhtautuvat inklusioon?

5 Tutkimuksen metodologinen tausta

5.1 Fenomenografia

Fenomenografian tavoitteena on ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä todellisuudesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa uskotaan, että ihmisten sisäisiä kokemuksia on mahdollista tarkastella. On tärkeää ymmärtää, että on olemassa yksi maailma ja todellisuus, jonka ihmiset ymmärtävät ja kokevat eri tavoin. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on siten kuvata todellisuutta ihmisten kokemusten ja ymmärrysten kautta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimusnäkökulman soveltamisessa on mahdollista erottaa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulman avulla tutkija pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa. Toisen asteen näkökulman avulla on mahdollista viedä tarkastelua vielä syvemmälle, jolloin tutkijan tavoitteena on luoda tulkintaa ihmisten käsityksistä ja merkityssisällöistä tutkittavassa ilmiössä. Tällöin tutkija pyrkii tarkastelemaan ilmiön sisällön merkitystä tutkittavien antamien

erilaisten käsitysten perusteella. Tällöin on mahdollista tutkia myös tutkittavien ajattelun muotoja ja kokemuksellisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa käytetään yleensä empiiriä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden kautta on mahdollista nostaa esiin haastateltujen esittämiä erilaisia käsityksiä sekä niissä esiintyviä laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tulee tunnistaa hyvin tutkittavan ilmiön konteksti, koska nimenomaan konteksti kiinnittää erilaatuiset ilmiöt tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan tavoitteena tuoda esiin konteksti, johon haastateltavien käsitykset liittyvät. Tällaisen ajattelun taustalla on vaikuttaa näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä kontekstiin. Tällöin tutkija saattaa huomata, että tutkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää myös toisin kuin tutkija on tarkoittanut. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.2 Teoriasidonnainen laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus ei ole minkään tieteenalan tutkimussuuntaus tai ainoastaan yhdenlainen tutkimustapa, koska kvalitatiivinen tutkimuksen piirissä on monia erilaisia traditiota, lähestymistapoja sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä, joiden avulla tutkitaan ihmistä ja hänen elämäänsä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen piirre on se, että siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tarkoituksena on sen sijaan kuvata jotakin tapahtumaa mahdollisimman tarkasti, ymmärtää tiettyä toimintaa sekä antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Jotta edellä mainitut kriteerit täyttyisivät, tulee henkilöiden joilta tietoa kerätään tietää mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä tai heillä tulee olla kokemusta asiasta. Tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 85–56.) Tämän vuoksi valitsin tutkimuksessani

haastattelemani henkilöt siten, että heillä on tietämystä sekä mahdollisimman laaja omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan analysoida teorialähtöisen, teoriaohjaavan tai aineistolähtöisen analyysin avulla. Teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välillä sijaitsee teoriasidonnainen tutkimus, jossa aineiston analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaikka kytkentöjä teoriaan on olemassa. Tutkijan aineistosta löytämille havainnoille voidaan etsiä tulkintojen vahvistamiseksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. Tällöin on myös mahdollista tehdä huomioita empirian vastaavuudesta tai sen vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. Teoriasidonnaista tutkimusta kutsutaan myös abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100.)

Tutkimukseni sijoittuu teoriasidonnaisen tutkimuksen perinteeseen, koska analysoin tutkimusaineistoani aiemman inkluusiota käsittelevän teorian sekä aikaisempien tutkimustulosten avulla. Pyrin siten tutkimusaineiston analyysissä huomioimaan aiemman aihetta käsittelevän teorian antamatta sen kuitenkaan täysin ohjata analyysin tekemistä. Tutkimuksessani en siten testaa aiempaa teoriaa tutkimukseni yhteydessä, kuten teorialähtöisessä tutkimuksessa tehdään. En pyri myöskään muodostamaan uutta teoriaa aineistolähtöisen tutkimuksen mukaisesti.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen suorittaminen

Haastattelin tutkimuksessani kolmen eri helsinkiläisen koulun luokanopettajia. Kuusi haastateltavista työskentelivät samassa koulussa ja kaksi muuta haastateltavaa olivat kahdesta eri koulusta. Koulut edustavat suhteellisen hyvin tyypillisiä helsinkiläisiä kouluja. Haastattelin tutkimuksessani viittä naista ja kolme miestä, jotta molempien sukupuolten näkemykset tulisivat esiin tutkimuksessa.

Työkokemusta haastateltavillani oli keskimäärin viiden ja puolen lukuvuoden ajalta. Vähiten työkokemusta omaava opettaja oli ollut töissä 2,5 vuotta ja pisimpään työskennellyt oli työskennellyt 12 vuotta. Työkokemusta haastateltavilla oli siten suhteellisen vähän. Valmistumisesta vastaajilla oli aikaa keskimääri 7,75 vuotta. Ensimmäisenä vastaajista oli valmistunut vuonna 1997 luokanopettaja, ja viimeiseksi valmistui kaksi opettajaa vuonna 2014.

Kaikki vastaajat toimivat luokanopettajina, paitsi yksi vastaajista toimi haastattelujankohtana erityisluokanopettajana. Hän työskenteli kuitenkin aiemmin luokanopettajana seitsemän vuoden ajan. Vastaaja työskenteli viimeksi luokanopettajana lukuvuonna 2015–2016 toisen luokan luokanopettajana. Kaksi opettajista työskenteli neljännellä luokalla, neljä opettajista viidennellä luokalla ja yksi opettajista kuudennen luokan opettajana.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset tai miltei samat kysymykset samassa järjestyksessä. Kysymysten järjestystä on myös mahdollista vaihdella, mikäli se on haastattelun sujumisen kannalta hyväksi. Puolistrukturoidusta haastattelusta voidaan käyttää nimitystä teemahaastattelu, mikäli siinä esitetään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta samoja kysymyksiä ei käydä läpi kaikkien haastateltavien kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Suoritin omat haastatteluni puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti. Suoritin haastattelut toukokuun 2017 aikana. Haastattelutilanteessa haastateltavilla oli haastattelukysymykset edessään, mikä antoi haastateltaville mahdollisuuden rauhassa pohtia vastaustaan ja valmistautua seuraavaan kysymykseen. Tunnelma haastatteluiden aikana oli hyvä, ja sain haastateltavat pohtimaan vastauksiaan suhteellisen perusteellisesti. Tein joidenkin haastatteluiden aikana lisäkysymyksiä, kun halusin saada johonkin asiaan lisäselvitystä. Lisäksi avasin joitakin kysymyksiä haastateltaville, mikäli kysymys tuntui haastateltavasta epäselvältä. Äänitin haastattelut

matkapuhelimellani sekä siirsin heti haastattelun jälkeen haastatteluaineiston kahteen eri pilvipalveluun tallennettavaksi.

Suoritin tutkimuksen haastattelemalla vastaajia 22 kysymystä sisältävän kysymyslomakkeen avulla. Aluksi lomakkeessa oli taustatieto-osio. Ensimmäinen varsinainen osio käsitteli tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamaa tukea yleisopetuksessa, toinen osio luokanopettajien arvioita heidän koulutuksen riittävydestä ja kolmas osio luokanopettajien inkluusiokäsityksiä. Kysymyslomake löytyy tutkimusraportin liitteistä. Kantavana teemana kysymyslomakkeessa oli pyrkiä hahmottamaan sitä, miten luokanopettajat suhtautuvat tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa.

5.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, jonka avulla liitetään tutkimustulokset laajempaan kontekstiin sekä muihin aihetta koskeviin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.)

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi sisältää neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee päättää, mikä hänen aineistossaan on tutkimuksen kannalta relevanttia, ja ainoastaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat tulee ottaa mukaan tutkimukseen. (mts. 92.) Tutkimusaineistossani rajauksen tekeminen tutkimuksen kannalta oleellisia asioita kohtaan oli haastavaa. Jouduinkin siten rajaamaan opettajien käsitykset heidän koulutuksensa riittävydestä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamisessa tutkimukseni ulkopuolelle tutkimusekonomista syistä.

Laadullisen analyysin toisessa vaiheessa aineisto litteroidaan tai koodataan. Koodaaminen voi tapahtua tutkijan itse parhaaksi näkemällä tavalla.

Litteroinnin jälkeen seuraa analyysin kolmas vaihe eli aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely, joita pidetään varsinaisena analyysina. Luokittelussa aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa tietty luokka esiintyy aineistossa. Luokiteltu aineisto on mahdollista esittää taulukkona. Neljäntenä analyysin vaiheena on yhteenvedon kirjoittaminen analyysista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Aineiston analyysin tueksi tutkijan tulee esittää sitaatteja aineistosta. Sitaattien avulla onkin tarkoitus antaa aineistosta havainnollistavia esimerkkejä ja tarjota lukijalle todiste aineiston olemassaolosta. Lisäksi sitaattien avulla lukija voi seurata johtopäätösten tekemistä. Sitaatteja käytettäessä tulee kuitenkin pohtia, ovatko ne varmasti tarpeellisia juuri suunnitellussa kohdassa. Tutkimusraporttia ei tule kirjoittaa pelkästään sitaattien varaan, vaan tehdä niistä tulkintoja ja kytkeä niitä teoriaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimukseni analyysi eteni siten, että suoritin aluksi litteroinnin, jolloin kirjoitin jokaisen haastattelun sana sanalta omaan tiedostoon. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 111 sivua. Riviväli litteroinnissa oli 1,5 ja fonttina oli Arial. Litteroinnin aikana luokittelin haastateltavien vastaukset omaan taulukkoon, johon kirjoitin vastaajien alkuperäiset ilmaukset kustakin kysytystä asiasta. Tässä vaiheessa muodostin uusia alaluokkia, joissa vastaajilla oli samanlainen käsitys kysytystä asiasta. Tämän jälkeen muodostin yläluokan ja yhdistävän luokan, jossa kiteytyi vastaajien käsitys tietystä asiasta.

Ohessa on esimerkki tutkielmassani toteuttamastani luokittelusta. Haastattelukysymyksissä viisi tiedusteltiin vastaajilta, minkälainen oppilas kuuluu vastaajien mielestäsi tehostetun tuen piiriin ja erityisen tuen piiriin. Kysymyksessä kuusi tiedusteltiin, mitä samankaltaisuuksia tai eroja vastaajat kokivat olevan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden välillä. Muodostin edellä mainittujen kysymysten sekä muualla aineistossa esiintyvien määritelmien perusteella tehostetun tuen oppilaan määritelmän. Luokittelun eteneminen on esitetty alla olevassa kappaleessa.

Aluksi luokittelin vastaajien saman tyyppiset alkuperäiset ilmaukset taulukkoon. Taulukosta ilmenee, ketkä vastaajista ovat antaneet samantyyllisen määritelmän tehostetun tuen oppilaalle. Taulukossa näkyvät nimet ovat haastateltavien pseudonyymejä. Tämän jälkeen muodostin alkuperäisten ilmausten perusteella erilaisia alaluokkia. Tässä vaiheessa löysin vastaajilta erilaisia käsityksiä tehostetun tuen oppilaan määritelmästä. Etsin aineistosta haastateltavien vastauksien yhdistäviä tekijöitä, jolloin muodostin alla olevan yläluokan. Lopulta muodostin yhdistävä luokan, joka kuvasi kokoavasti vastaajien käsitystä tehostetun tuen oppilaasta. Aineiston analyysissäni painottui siten yhtäläisyyksien etsiminen haastateltavien vastauksissa. Suoritin aineiston analyysin edellä esitetyn esimerkin mukaisesti myös muun tutkimusaineistoni kohdalla.

Taulukko 1. Esimerkki analyysistä. Tehostetun tuen oppilaan määritelmä.

Alkuperäinen ilmaus	Toistuvuus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Jarkko: "Tehostetun tuen piiriin mun mielestä oppilas, joka tarvitsee enemmän apua selvitäkseen niin kuin tämmöisestä normaalista kouluarjesta."	Jarkko, Pauliina, Tomi ja Katri	Tehostetun tuen oppilaan määritelmä	Tehostetun tuen oppilas tarvitsee opettajaa keskivertoa enemmän, tarvitsee henkilökohtaista ohjeistusta keskittymisen suuntaamiseen, vaikeuksia perustaidoissa ja oman toiminnan ohjaamisessa	Tehostetun tuen oppilas tarvitsee enemmän tukea kuin yleisen tuen oppilas selvitäkseen kouluarjesta

6 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien käsityksiä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta tuesta yleisopetuksessa. Tutkimuksessa lisäksi arvioitiin luokanopettajien inklusiokäsityksiä.

6.1 Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saama tuki yleisopetuksessa

6.1.1 Tehostetun ja erityisen tuen oppilaan tuen tarve

Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan, millaista tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaat tarvitsevat. Olen antanut haastateltavilleni pseudonyymit lukukokemuksen helpottamiseksi. Aineistossa esiintyvät Jarkko, Pauliina, Janika, Tomi, Katri, Taina, Päivi ja Matti eivät ole haastateltavien oikeat nimet.

Luokanopettajat määrittivät tehostetun tuen oppilaan yleensä sellaiseksi oppilaaksi, joka tarvitsee enemmän tukea kuin yleisen tuen oppilas selvitäkseen normaalia kouluarjesta. Lisäksi tehostetun tuen oppilas tarvitsee opettajaa keskivertoa enemmän sekä tarvitsee henkilökohtaista ohjeistusta keskittymiseen suuntaamiseen. Tehostetun tuen oppilaalla on myös vaikeuksia perustaidoissa ja oman toiminnan ohjaamisessa. Haastateltavista neljä luokanopettajaa, Jarkko, Pauliina, Tomi ja Katri, määrittivät tehostetun tuen oppilaan edellä mainitulla tavalla. Tehostetun tuen oppilas sai seuraavanlaisia määritelmiä:

Jarkko: ”Tehostetun tuen piiriin mun mielestä oppilas, joka tarvitsee enemmän apua selvitäkseen niin kuin tämmösestä normaalista kouluarjesta.”

Pauliina: ”...Tää on vaikee kysymys, et minkälainen oppilas. Mun mielestä sellanen oppilas, joka tarvii opettajaa keskivertoo enemmän ja tarvii

henkilökohtaista ohjeistusta/sitä niin kuin keskittymiseen suuntaamiseen apuu aikuiselta enemmän.’’

Haastateltavien vastauksissa korostuivat myös tehostetun tuen oppilaiden opilliset haasteet, jotka liittyivät tiettyyn oppiaineeseen tai kapealle osaamisen alueelle. Haastateltavista kolme, haastateltavat Jarkko, Tomi ja Matti, puolsivat tätä näkemystä. Alla on Matin näkemys asiasta:

Matti: ’’No, sanosin näin, että omasta mielestäni oon käsittänyt sen sillä tavalla, että se menee sen tuen tarpeen mukaan niin kuin se on varmaan ajateltukin. Että tota, tehostettu tuki, niin siihen voidaan siirtyä aika nopeastikin ja sillä tavalla, kun huomataan jossain oppiaineessa tai oppimistaidoissa on tota tuen tarvetta.’’

Erityisen tuen oppilaan Pauliina, Tomi, Taina, Janika ja Matti määrittelivät siten, että erityisen tuen oppilaan haasteet ovat kautta linjan suurempia kuin tehostetun oppilaan haasteet. Vastaajien mukaan erityisen tuen oppilaan opilliset, keskittymisen sekä itseohjautuvuuteen liittyvät haasteet ovat syvempiä kuin tehostetun tuen oppilaalla. Erityisen tuen oppilas tarvitsee jatkuvaa aikuisen läsnäoloa ja jatkuvaa tukea. Alla on Pauliinan ja Tomin kommentit aiheesta:

Pauliina: Mun mielestä, mun kokemuksella erityisen tuen oppilailla on, ne ongelmat, on syvemmät. Että, että se vaan tavallaan niin kuin vahvempi tuen tarve, jos on erityinen tuki.

Tomi: No samankaltaisuuksia. Tehostettu tuki on ikään kuin erityinen tuki pienessä mittakaavassa. Ne on samantyyllisiä tukitoimia, mutta paljon pienempiä. Tai niitä on sitten vähemmän. Ja erityisen tuen oppilaat on semmonen, semmonen selkee. Ne ei pärjää ilman tukea millään tavalla. Se menee jo sitten. Se on se ero.

6.1.2 Suhtautuminen riittävillä resursseilla positiivista tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin

Keskeinen kysymys tässä tutkimuksessa on luokanopettajien suhtautuminen tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Luokanopettajien suhtautuminen heijastelee myös laajemmin opettajien suhtautumista inklusiota kohtaan, koska inklusiivisessa koulussa myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat osa yleisopetusta. Luokanopettajien suhtautumiseen tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamista kohtaan vaikuttaa opettajien käsitys siitä, pystyvätkö he antamaan tehostetun ja erityisen tuen oppilaille riittävää tukea oppimiseensa.

Luokanopettajien vastauksissa ilmeni yleisesti positiivista suhtautumista tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamista kohtaan, eikä yksikään vastaajista ei suhtautunut varsinaisesti kielteisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen. Vastaajat kuitenkin muistuttivat, että ilman riittäviä resursseja tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettaminen on hyvin haastavaa. Riittävillä resursseilla vastaajat tarkoittivat usein riittävän pientä ryhmäkokoja, jolloin luokanopettajalla on tarpeeksi aikaa jokaiselle oppilaalle luokassaan. Mikäli ryhmäkoko luokalla olisi riittävän pieni, olisi luokanopettajalla enemmän aikaa yleisen tuen oppilaiden lisäksi myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen.

Vastaajista Pauliina, Päivi, Taina, Matti ja Janika suhtautuivat positiivisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa. Alla on Päivin vastaus, jossa hän korostaa riittävän pienen ryhmäkoon merkitystä. Päivi vielä määrittelee yleisopetuksen sopivaksi luokkakooksi alkuopetukseen alle 20 oppilasta ja kolmannesta luokasta ylöspäin noin 20 oppilasta. Päivi myös mainitsee, että hänen asenteensa on täysin muuttunut erityisen tuen oppilaita omassa luokassa tapahtuvaa opettamista kohtaan uran aikana. Päivi aloitti opettamisen vuonna 2003.

Päivi 7: "Mulla on muuttunut valtavasti ajattelu tässä uran alkuvaiheista verrattuna nykypäivään. Mä uran alkuvaiheessa ajattelin, että ilman muuta

erityisluokkia ja pienryhmiä ja sinne vaan. Nykyään mä ajattelen ihan päinvastoin. Ilman muuta yleisopetukseen. Mutta. Iso kysymys kuuluu, onko yleisopetuksen ryhmäkoko riittävän pieni, että se kestää sen, että sinne integroidaan erityisen tuen päätöksellä olevia lapsia. Eliikkä jo yleisopetuksen ryhmäkoko on pieni ja sillä pienellä tarkoitan pariakymmentä, noin parikymmentä oppilasta kolmosest ylöspäin ja ykkös–kakkosella alle 20. Mut et parinkymmenen luokkaa kolmosest eteenpäin, niin silloin siellä yks, kaks tällasta tehostettua tai erityisen tuen päätöstä omaavaa lasta niin pärjää oikein hyvin. ”

Matti myös korostaa, että liian suuri ryhmäkoko on esteenä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiselle, vaikka hänen luokallaan on vain kaksi tehostetun ja yksi erityisen tuen oppilas:

Matti: ”... Ongelma on tietenkin se, että mun aika on rajallinen. Et pystyks mä tukee heitä (tehostetun tai erityisen tuen oppilas) tarpeeks, koska oppilaita on 27 samalla luokalla. Mutta niin kun pääsääntöisesti ihan positiivisesti suhtaudun, että ovat ihan paikassa täällä yleisopetuksessa. ”

6.1.3 Suuri tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta luokanopettajille

Resurssikysymyksellä vastaajat eivät tarkoittaneet ainoastaan opetusryhmän suuruutta, vaan myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrää suhteessa koko luokan oppilasmäärään. Luokilla, jossa on paljon tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, opettajat kokevat jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta, koska he eivät voi mielestään tarjota riittävästi tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaille. Janikan luokalla 37 prosenttia kaikista oppilaista on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Janika on myös huolissaan yleisen tuen oppilaiden saamasta tuesta. Alla on Janikan kommentit asiasta:

Janika: ”Se on hyvä asia. Mutta jossain kultaisina vuosina on ollut raja, et sitä pitää olla tietyn kokoinen luokka. Et jos mulla on 27 oppilasta, jossa on

periaatteessa on yhden pienluokan edestä tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, niin eihän siinä oo mitään järkeä. Elikkä mulla on samassa luokassa normaali luokka, 20 oppilasta melkeen ja sitten on vielä erityisluokka.''... ''Ja mun mielestä täällä on todella paljon väliinputoajia tässä luokassa. Et mä oon viime syksynä tänne tullu ja huomannut, että sen et täällä on, vaikei ookaan mitään opillista tai käyttäytymisen kanssa pulmaa, niin ei se poista sitä, että lapsi tarvitsee huomioo. Ja jos sä et saa sitä huomioo, niin aiheuttaa myös emotionaalisella tasolla paljon ongelmia.''

Pauliinan luokalla 35 prosenttia kaikista oppilaista on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Katrin luokalla kyseisiä oppilaita on 29,20 prosenttia. Molemmat opettajat kokevat, että he eivät kykene auttamaan kaikkia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Alta löytyvät Pauliinan ja Katrin kommentit asiasta:

Pauliina''... Ja, ja tietysti sitten haasteena on tietysti se, että munkin luokalla on näin paljon tuen tarvitsijoita, niin, et mie en oo varma, et onks enää sen oppilaan (tehostetun tai erityisen tuen oppilas) etu, kun niitä on paljon, niitä tuen tarvitsioita. Et koska mie en pysty kaikkii auttaa niin paljon kuin mie haluaisin.''

Katri: ''Ei. Ei ainakaan mun luokassa. Tai siis just se, että niit on mun mielestä mun luokalla on siis 24 oppilasta, joilla kahdeksalla on oppimisvaikeuksia ja sellasia niin kun enemmän tai vähemmän vaikeita tapauksia. Niin tota se on kuitenkin 1/3 ja sitten, sitten niin kun, niin. Et ei mulla resurssit riittäis tai ei riitä. Tai ei tarvii edes jossitella. Ei riitä niin kuin siihen, että ne (tehostetun tai erityisen tuen oppilaat) saisi riittävän tuen. Ne saa tukee, mut se ei oo välttämättä riittävää.''

Tiedustelin vastaajilta haastattelun aikana, minkälaista lisäresurssia he tarvitsisivat luokalleen. Resurssia toivottiin yleisesti koulunkäyntiavustajan, samanaikaisopettajan, resurssiopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan tuen muodossa. Kaksi vastaajaa kuitenkin koki, että he eivät tarvitse merkittäviä lisäresursseja luokalleen. Vastauksiin vaikutti todennäköisesti tehostetun ja

erityisen tuen oppilaiden vähäinen määrä luokalla. Jarkon luokalla tehostetun ja erityisen tuen oppilaita on 15,40 prosenttia kaikista luokan oppilaista. Tainan luokalla kyseisiä oppilaita on ollut vuosien saatossa noin 10–20 prosenttia. Alta löytyvät Jarkon ja Tainan puheenvuorot asiasta:

Jarkko: No mulla on ollut yksi tukiopetustunti koko vuonna. Ja tota ei ole ollut jakotunteja. Ja sitten mulla on äidinkielessä yks tunti viikossa ja matikassa yks tunti laaja-alainen erityisopettaja. Ja kyl mä tavallaan, kun on tottunut tähän niukkuuteen, niin se on ihan ok. Olishan se ihan kiva, jos niitä ois, mut en mä oo niin ku huutamassa, et pitäis saada enemmän. Tähän mennessä nää on riittänyt kyllä. Koulunkäyntiavustaja olis joskus kiva.

Taina: ... Niin tota kyllä se täytyy huomioida, että, että se oppilas, joka on tehostetussa tuessa tai sitten erityisessä tuessa, niin sitä se tarkoittaa tehostettua tukea ja sitten ihan heille suunniteltua tukea. Että ei sitä pysty antamaan isossa ryhmässä, jos ei kunnolla joku välillä vahvistamaan sitä, että, että he pysyy mukana ja tekee niitä tehtäviä, josta on sovittu. Kyllä siinä täytyy tosiaan olla nää koulunkäyntiavustajat ja laaja-alaisen erityisopettajan tunnit pitää olla niin ku suunniteltuna. Että tota, että ei merkittäviä lisäresursseja, mut mun mielestä niistä ei saa karsia yhtään.

Yksi haastateltavista, Päivi, nosti haastattelussa esiin mielenkiintoisen näkökulman resurssien käytöstä. Hänen mukaansa resurssia tulisi olla saatavilla silloin, kun sille on tarvetta. Tarve riippuu Päivin mukaan hänen erityisen tuen oppilaan tilanteesta, joka vaihtelee jaksoittain. Joskus oppilas jaksaa keskittyä opiskeluun paremmin ja toisinaan hänellä on tunne-elämän ja käytöksen kanssa suuria haasteita.

Päivi: No, jos näillä tota erityisen tuen oppilaalla on sellanen huono jakso tuon käyttäytymisen ja tunne-elämän puolella, niin silloin tarvii toista aikuista. Silloin on niin arvaamatonta se käyttäytyminen. Et sillan on, sillan tarvii kahta. Mutta jos on sellanen parempi jakso, niin silloin pärjäälee itekseekin. Ei tuu sellasii yllättäviä tilanteita.

Resurssien joustava käyttö vaatisi nykykoulussa uudenlaista ajattelua, jossa resurssia suunnataan sinne, missä milloinkin on tarvetta. Tämänkaltaista joustavaa resurssien käyttöä on kyllä käytössä jo nykyisin useassa Helsingin koulussa. Joustava resurssien käyttö vaatisi luultavasti myös taloudellisia panostuksia kunnan suunnalta.

6.2 Luokanopettajien inklusiokäsityksiä

6.2.1 Integraation ja inklusioon määritelmä

Inklusiota käsittelevässä haastatteluosiossa, osiossa kolme, selvitettiin aluksi, minkä merkityksen luokanopettajat antavat integraatiolle ja inklusiolle. Haastateltavien integraatio- ja inklusiokäsitysten selvittäminen oli tärkeää, jotta haastattelun edetessä haastateltavat kykenisivät ottamaan kantaa inklusiosta esitettyihin kysymyksiin.

Integraatio oli vastaajille huomattavasti tutumpi käsite kuin inklusio. Mielenkiintoista oli myös se, että vasta muutama vuosi sitten valmistuneille opettajille inklusio ei ollut selkeä käsite, vaikka voisi olettaa, että inklusioon olisi tutustuttu osana heidän opintojaan. Vastaajilla ilmennyt käsitteiden epäselvyys tai täydellinen tietämättömyys erityisesti inklusion kohdalla ei ole kuitenkaan mitenkään yllättävää, koska kyseiset käsitteet ovat osittain limittäisiä ja vaativia määrittää. Mikäli haastateltava ei osannut antaa määritelmää inklusiolle, auttoi haastattelija käsitteen määrittelemisessä.

Haastateltavista integraatio oli käsitteenä tuttu kaikille vastaajille lukuun ottamatta Katriä. Silti myös Katri osasi liittää integraatio- ja inklusiokäsitteisiin keskustelun pienryhmistä, jotka kuuluvat oleellisesti integraatio- ja inklusiokeskusteluun. Vastaajista Taina ja Matti osasivat antaa määritelmän integraation lisäksi myös inklusiolle. Ohessa on ensin Pauliinan määritelmä integraatiosta ja sen jälkeen Tainan määritelmä inklusiosta:

Pauliina: "No siis integraatio on sitä, että niin kun tälläinen erityisoppilas, joka on vaikka erityisluokalla, niin sitä sitä integroidaan eli tuodaan yleisopetuksen ryhmään, jossa, jossa sitten tavallaan hän saa mallin muilta oppilailta, jotka on yleisopetuksen ryhmän oppilaita. Ja, ja että hän saa hyviä siihen, miten kaikkien kanssa tulis toimia."

Taina: "No tämän olen juuri opiskellut. Integraatio on se, että, että esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen oppilas opiskelee niin kun osittain tai kokonaisesti samanikäisten oppilaiden joukossa esimerkiksi. Ja että tota osan opetuksesta tai sitten kokonaan. Ja sitten taas inklusio on se, että kaikki opiskelee niin ku yhdessä riippumatta siitä, minkälainen status on määritelty tälle oppimisen tasolle. Että onko tehostetun vai erityisen tuen oppilas, että, että tota että se inklusio on paljon kokonaisvaltaisempi, et se on kaikki, kaikki samassa luokassa omine kykyineen."

6.2.2 Käsitteitä totaalisesta inklusiosta

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajien suhtautuminen tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa oli varovaisen positiivista, mikäli resurssit ovat riittävät. Luokanopettajien suhtautuminen totaaliseseen inklusioon, jossa minkä tyyppisiä haasteita tahansa omaavat oppilaat opiskelevat yleisopetuksessa, oli kuitenkin yleisesti kielteistä. Erityisluokkien kannatus olikin vastaajien keskuudessa suhteellisen yleistä, ja joillekin vastaajille erityisluokat olivat ehdoton keino opetuksen järjestämiseksi tietyille erityisen tuen oppilaille.

Jarkko perusteli kielteistä suhtautumistaan siten, että osa erityisen tuen oppilaista tarvitsee pienryhmän, koska he tarvitsevat enemmän henkilökohtaista tukea, kuin yleisopetuksessa voidaan tarjota. Lisäksi Jarkon mukaan ärsykkeiden määrä on yleisopetuksessa liian suuri, mikä häiritsee joitakin erityisen tuen oppilaita. Ohessa on Jarkon kommentit asiasta:

Jarkko: "No, mun mielestä ei. Että se ei niin ku. On oppilaita, jotka tarvitsee sen pienryhmän. Ja sen, paljon enemmän sitä henkilökohtaista tukea ja ohjausta siihen toimintaansa kuin mitä yleisopetuksessa koskaan voidaan antaa. Ja vaik yleisopetuksen luokka, niin siel voi olla liikaa ylipäättään ärsykyttä, koska siel on niin monta tyyppiä ja kaikkea muuta. Tota, mun mielestä ei. Ei voi opettaa kaikkia."

Katri, Taina, Päivi, Janika ja Matti korostivat käyttäytymisen haasteita omaavan oppilaan aiheuttavan yleisopetuksen luokassa niin paljon häiriötä, että se haittaa luokan toimintaa yleisesti liian paljon. Janikan mukaan käyttäytymishäiriöiden takana on usein se, että opettaja ei ehdi tukea tarpeeksi paljon oppilasta. Matti pohtii vastauksessaan, että myöskään pienryhmä ei välttämättä ole hyvä paikka käyttäytymisen haasteita omaavalle oppilaalle, mikäli pienryhmässä on paljon samanlaisia käyttäytymisen haasteita omaavia oppilaita. Alla ovat Janikan ja Matin kommentit asiasta:

Janika: Ei. On olemassa sellaisia erityisen tuen oppilaita, jotka ei ihan oikeasti pärjää. Ja sit ne aiheuttaa niin paljon ongelmia, et se on vaan epäreilua. Että niin paljon, kun ajattelinkin, että jokainen oppilas on tärkeä ja jokainen lapsi on arvokas sellaisena, kun on, niin se vaan, ei se toimi sillä tavalla, että yks pistää kaikki ihan lekeriksi ja haistatattelee, tönii, on väkivaltainen ja uhmakas... Kyllä täälläkin näitten erityisoppilaiden, jos on käytöshäiriöiden takia erityisoppilas. Ne ei saa tukea tarpeeksi ja kokee siksi olevansa tyhmiä. Totta kai se ahdistaa... No mä kauhulla katon sitä Lahden esimerkkiä, että aletaan pikku hiljaa purkaa näitä erityisryhmiä. Ne on ihan syystä keksitty. Ne on ihan syystä olemassa. Ja tota, mun mielestä jotkut oppilaat. Se vaan tekee niin hyvää heidän itsetunnolleen siihen, että saavat tukea. Erityisluokka on ihan toimiva ratkaisu, jossain tapauksissa kyllä.

Matti: Ei. En usko tähän. Se riipuu siitä tuen tarpeesta, että millanen on. Mä uskon, että pienryhmä joillekin oppilaille ihan oikea paikka. Mutta siinä pitää sitten käyttää harkintaa ja miettii sitä pienryhmän profiilia. Kaikki ei sovi

jokaiseen pienryhmään. Että pitäis pyrkiä löytää jokaiselle se oma, oma paikkansa tietyllä tapaa.”

Vastaajat, jotka suhtautuivat edes jollakin tavalla myönteisesti totaaliseen inklusioon, asettivat opetuksen toteuttamiselle kuitenkin reunaehdoja. Katrin ja Pauliinan mukaan totaalinen inklusio voisi olla toteutettavissa riittävillä resursseilla. Alla on Pauliinan kommentti asiasta.

Pauliina: No parhaassa tapauksessa ja tilannekohtaisesti. Ja niin kun tuetusti, että en mie, en mul varmaan. Ehkä mie oon sanonu tähän aiheeseen kaiken, mitä mulle itelle tulee mieleen. Mie suhtaudun tähän asiaan positiivisesti, mutta pitää kuitenkin olla se järki mukana. Et ei summamutikassa tehä asioita.

6.2.3 Toimiviksi koettuja käytäntöjä inklusiivisesta koulusta

Vastaajien mielestä totaalisen inklusion ei koettu olevan toimiva ratkaisu opetuksen järjestämiseksi. Haastateltavat sen sijaan esittivät joitakin toimivia opetusjärjestelyjä, joita heidän kouluissaan oli toteutettu. Yhdessä haastateltavien koulussa oli tehty opetusjärjestely, jossa ajatuksena oli lähestyä opetettavaa ikäluokkaa yhtenä kokonaisuutena. Kyseistä järjestelyä voidaan pitää eräänlaisena esimerkkinä inklusioon perustuvasta opetusjärjestelystä. Järjestely poikkeaa perinteisestä integraatiosta siten, että käytännön yhteistyö erityisluokan ja yleisopetuksen luokan välillä on jatkuvaa ja oppilaat siirtyvät molempiin suuntiin erityisluokan ja yleisopetuksen luokan välillä.

Haastateltavat pitivät yleisopetuksen luokan ja pienryhmän välistä yhteistyötä toimivana. Tärkeää toimivuuden onnistumisessa oli hyvä suunnittelu ja jo ensimmäisellä luokalla aloitettu yhteistyö. Luokan oppilaat olivat siten jo alusta alkaen tulleet toisilleen tutuiksi, eivätkä erityisluokan oppilaat olleet leimaantuneet opillisilta tai sosiaalisilta taidoilta huonommiksi oppilaiksi

kuin yleisopetuksen oppilaat. Leimaantuminen nähdään usein yhtenä erityisluokkiin liittyvänä negatiivisen piirteenä.

Mielenkiintoista opetusjärjestelyssä oli se, että myös yleisopetuksen luokan oppilaita tuli opiskelemaan pienryhmään säännöllisesti ja sovitusti. Opetusjärjestelyssä ei siten ollut kyse perinteisestä integraatiokokeilusta, jossa erityisluokan oppilaat siirtyvät yleisopetuksen luokkaan määräajaksi tai joidenkin oppiaineiden tunneilla. Samassa koulussa oli käynnissä myös perinteisiä integraatiokokeiluja, jotka eivät olleet sujuneet hyvin. Keskeisimpinä syinä olivat integroitujen oppilaiden käyttäytymisen haasteet yleisopetuksen luokassa sekä integraatiokokeilun huolellisen suunnittelun puuttuminen. Ohessa ovat Katrin ja Jarkon kommentit onnistuneesta yleisopetuksen ja erityisluokan yhteistyöstä sekä Katrin kommentti epäonnistuneista integraatiokokeiluista:

... Katri: Mutta pitää myös kertoa, että hyvä puoli on se, että tosi hyvä on niin kun jotkut opettajat pystyy tekemään ihan älyttömän hyvää yhteistyötä esimerkiksi pienryhmä ja yleisopetuksen ryhmä, kun ne on oikeesti niin kun alusta asti tehnyt sitä hommaa. Ykkösluokasta asti tehnyt sitä hommaa yhdessä. Niin se on käytännössä niin ku yks iso luokka.

Jarkko: No niin. Ehkä meidän koulu vielä niin pitkällä tos inte... inklusiiossa oo kuitenkin, koska meillä erityisluokat on erikseen. Mutta onhan tietysti meilläkin näitä, että on vaik rinnakkaisluokkii, et on vaikka niin ku saman ikäryhmän erityisluokka ja naapuriluokka, joka ns. yleisopetuksen luokka, jotka tekee paljon yhteistyötä. Ja näiltä opettajilta oon paljon kuullut sitä, että he kokee sen tosi hyväksi tän yhteisopettajuuden ja siitä, et vähän niin ku molempia totuttaa siihen ajatukseen, et kaikki on ns. samanlaisii. Integraatiosta ehkä tosta naapuriluokasta on esimerkkejä, että näkee sen siinä.

Katri: No käytännön koulutyössä. Meidän koulussa se näkyy niin, et jotkut, jotkut on tuolla niin hukassa, joita on nyt lähetty erityisen... tai tälläsen pienryhmästä viemään tonne, integroimaan tonne yleisopetuksen ryhmään.

Niin nehän on aivan hukassa. Et se, en niin. Se on niin varmaan oppilas-, koulu- ja yksilökohtasta, kuinka hyvin se pysytyään toteuttaa. Mut sellanen juosten, kusten tehty näkyy koulutyössä harmina täällä, täällä ainakin. Niin ku sääntöjen rikkomista jatkuvasti ja sellasta. Joo.

Myös toisen haastateltavan, Pauliinan, koulussa oli tehty opetusjärjestelyjä, joiden avulla erityisluokan oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden yhdessä toimimista haluttiin lisätä. Koulussa oli soluajattelu, jossa luokat oli jaettu kahteen eri soluun. Pauliinan viides luokka teki yhteistyötä kuudennen luokan ja erityisluokan kanssa. Luokat 1–4 tekivät yhteistyötä keskenään. Pauliinan luokalla, kuudennella luokalla ja erityisluokalla oli palkitettu äidinkielen ja matematiikan tunnit samaan aikaan päivästä muutaman kerran viikosta. Oppilaat jaettiin kolmeen eri ryhmään opiskelutyylin tai opiskeltavan asian perusteella. Oppilaat saivat itse vaikuttaa, mihin ryhmään he kulloinkin menivät, mikä lisäsi oppilaiden motivaatiota. Ryhmien koostumusta kuitenkin vaihdeltiin myös opettajien toimesta. Pauliinan mukaan järjestely toimi hyvin ja seuraavana vuonna oli tarkoitus lisätä yhteistyötä luokkien välille.

Taina näkee ajallisen jatkumon tärkeäksi inklusiivisen koulun mahdollistajana. Hänen mukaansa saman ikäluokan tulisi jo päiväkodista lähtien toimia keskenään yhdessä, jolloin lapset olisivat toisilleen tuttuja jo kouluun tullessaan. Oppilaat oppisivat myös sietämään erilaisuutta paremmin, kun ketään oppilasta ei siirrettäisi erityisluokkaan, vaan kaikki olisivat yhdessä koulun alusta alkaen. Myös erityisoppilaiden leimaantuminen vähenisi tällä tavalla. Alueellisia erityisluokkia Taina ei pidä hyvänä ratkaisuna, koska se lisää epäluuloisuutta oppilaiden välille. Taina kommentoi seuraavalla tavalla:

Taina: ”Jos niin ku ihan alusta pitäen ja ihan sieltä päiväkodista asti voi olla samojen ryhmäläisten kanssa, niin, niin tota siitä on niin kuin hyötyä. Ei lapset tavalla jaa toisiaan, että toi on jotenkin erilainen, et en mät ton kanssa

halua leikkiä. Et jos ne on tuttuja keskenään, niin ne leikit lähtee kyllä käyntiin ihan luontevasti. Mut siit taas ihan päinvastoin, niin käy niin päin, et os niin kuin siirretään ne oppilaat tosiaan ihan pieneen luokkaan sivuun. Niin sillohan se heidän erityisyys tulee ihan alleviivattua, että, et noi on vähän erilaisia. Noi on vähän toisenlaisia, että, että tota se ei välttämättä ole kauheen hyvä juttu. Että tulee niin ku heti, heti lähtökohtasesti niin ku leimatuks erity... erityisen tuen oppilaaksi... Ja sit mä haluaisin tähän kohtaan sanoa, että esimerkiksi Helsingin kaupunki on kokeillut tälläisiä alueellisia erityisluokkia, niin et tota se on mun mielestä äärimmäisen huono ajatus siinä mielessä, että esimerkiksi mulla on ollut nyt ykkösluokka, joka alkaa jo siitä, että ne oppilaat on kaikki toisilleen tuntemattomia. Kun ne ei tunne lainkaan toisiaan niin kun menneisyydestä, niin tavallaan se semmonen epäluuloisuus oppilaiden kesken on aika syvä, koska heillä ei ole sellasta pitkää historiaa toistensa kanssa. Et mä soisin, että, että olis tällänen inkluusio... inkluusioajattelu, joka alkais jo tosiaan päiväkodista lähtien.''

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tarkastelin tutkielmassani luokanopettajien käsityksiä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saamasta tuesta yleisopetuksessa. Lisäksi arvioin luokanopettajien inkluusiokäsityksiä. Tutkimukseni sijoittui fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöistä. Fenomenografiassa korostetaan yksilöiden muodostamia käsityksiä eri ilmiöistä. Tutkimuksessani peilasin haastateltavieni käsityksiä inkluusiosta omiin käsityksiini ja pyrin mahdollisimman objektiivisesti kuvata haastateltavien käsityksiä. Absoluuttisen totuuden saavuttaminen ei kuitenkaan ole mahdollista, joten lopulta tutkimuksessa esitetyt haastateltavien käsitykset inkluusiosta ovat omia tulkintojani.

Haastateltavat suhtautuivat suhteellisen positiivisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Haastateltavat kuitenkin korostivat, että ilman merkittävää resurssien lisäämistä tehostetun ja erityisen tuen oppilaat eivät saa riittävää tukea oppimiseensa. Haastateltavien positiivinen suhtautuminen voidaan siten tulkita osittain positiiviseksi suhtautumiseksi inkluusiota kohtaan.

Murron, Naukkarisen ja Saloviidan suositus (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 202), jonka mukaan yhdessä luokassa tulisi olla enemmän kuin yksi aikuinen ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita vain enimmillään kaksi oppilasta, ei toteutunut haastateltavieni kohdalla. Tällä hetkellä resurssit eivät ole riittävät inkluusiivisen opetuksen toteuttamiseksi, koska luokissa on liian vähän opettajia ja avustajia suhteessa oppilaiden määrään. Tässä tutkimuksessa tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä oli joissain luokissa miltei 40 prosenttia kaikista luokan oppilaista, jolloin opettajan aika ei yksinkertaisesti riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen. Myös Moberg ja Savolainen (Moberg & Savolainen 2015, 97), Karagiannis, Stainback ja Stainback Karagiannis ym. 2000, 11) sekä Avramidis ja Norwich (Avramidis & Norwich 2002, 142) korostavat riittävien resurssien merkitystä inkluusion toteuttamisessa.

Totaalista inkluusiota, jossa myös kaikkein vaativimmat erityisen tuen oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa, haastateltavat eivät juuri kannattaneet. Syynä tähän vastaajat näkivät oppilaan aiheuttaman häiriökäyttäytymisen luokassa, jolloin oppilaan tukemiseen eivät opettajan resurssit riitä. Toiseksi vastaajat mainitsivat myös ärsykeherkät erityisen tuen oppilaat, joille suuri hälyinen yleisopetuksen luokka ei sovellu opiskelupaikaksi. Myös tutkimuksissa (Avramidis & Norwich, 2002, 142) on havaittu, että opettajat hyväksyvät inkluusion, mutta totaalinen, kaikki erilaiset oppijat salliva, inkluusio ei ole kuitenkaan opettajien mielestä toimiva ratkaisu opetuksen järjestämiseksi. Myös Mobergin ja Savolaisen (Moberg & Savolainen 2015, 97) mukaan opettajat suhtautuvat yleensä suurin varauksin inkluusion tavoitteluun.

Tutkimusten mukaan opettajan taustakoulutus selittää voimakkaasti opettajien suhtautumista inklusiota kohtaan. Erityisopettajataustan omaavat henkilöt, hallinnon edustajat ja opinto-ohjaajat suhtautuvat myönteisemmin inklusioon. (Sokal, & Sharma 2014, 64; Savolainen & Puro 2004, 16, 33–34; Avramidis & Norwich 2002, 132–133.) Taustakoulutuksen lisäksi kokemus erilaisten oppilaiden opettamisesta saa aikaan positiivista suhtautumista inklusiota kohtaan (Malinen 2013, 47–51).

Tutkimuksessani luokanopettajien suhtautuminen inklusiota kohtaan oli heidän koulutukseensa verrattuna positiivista. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta ei ollut erityisopettajan koulutusta. Lisäksi heidän kokemuksensa puute vammaisten oppilaiden opettamisesta ei yleisesti aiheuttanut haastateltavissa reaktiota, etteivät he ottaisi vammaista oppilasta luokkaansa. Yhtenä syynä positiiviseen suhtautumiseen oli haastateltavien kouluissa toteutetut eräänlaiset inklusiivisen koulun järjestelyt, joiden avulla pyrittiin rikkomaan yleisopetuksen ja erityisluokan välisiä raja-aitoja kyseisten luokkien oppilaiden opiskellessa sekä yleisopetuksen luokassa että erityisluokassa. Tällaiset järjestelyt kertovat kyseisissä kouluissa tapahtuneesta ajattelutavan muutoksesta, jossa kaikkia ikäluokan oppilaita kohdellaan yhtenä ryhmänä. Myös eri-ikäisten oppilaiden opiskelua yhdessä kokeiltiin.

Ajatus yhteisestä koulusta kaikille erilaisille oppilaille (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98; Ainscow, Booth & Dyson 2006, 20–22; Takala 2011, 13), joiden luokse resurssit liikkuvat, ei toteudu vielä tämän päivän suomalaisessa koulujärjestelmässä. Mikäli koulujärjestelmää kehitetään kyseiseen suuntaan, tulee muutoksia tapahtua vielä huomattavasti opettajien koulutuksessa, kouluissa fyysisinä ympäristöinä sekä erityisesti resurssien tasolla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus muodostuu siitä, kuinka hyvin tutkija onnistuu vakuuttamaan tiedeyhteisön tutkimuksellaan. Tiedeyhteisön oletetaan suhtautuvan kaikki tutkimuksiin varauksella ja jatkuvalla luotettavuuden arvioimisella. (Eskola ja Suoranta 2005, 209.) Tutkimusta arvioidaan myös eettisyyden kriteerein. Tutkimuksen tuleekin noudattaa tieteen asettamia eettisiä rajoja. Eettisyydellä tarkoitetaan myös sitä, että tutkijan tulee tehdä perusteellista työtä sekä tutkijan tulee pystyä olemaan avoin uusille asioille. Lisäksi tutkijan tulee laittaa omat näkemyksensä sivuun, jottei tutkija ohjaisi liikaa tutkimusta omien ajatustensa mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan ole täysin mahdollista, koska omia näkemyksiään on mahdotonta sulkea tutkijanakaan pois. Tutkijan tulee myös säilyttää haastateltavien anonymiteetti. Tutkimuksen tulee sisältää selkeät viitteet aiempiin tutkimuksiin sekä tutkimusmenetelmiä tulee käyttää huolellisesti. Myös raportoinnin täytyy olla riittävän tarkkaa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 132–133.)

Tutkimuksen edustavuus tarkoittaa sitä, että kuinka hyvin tutkimuksen tapaukset edustavat tutkittavaa ilmiötä yleisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pohdin seuraavaksi oman tutkimuksessani edustavuutta. Pysin valitsemaan haastateltavat tutkimukseen Helsingin kouluista sen mukaan, että he edustaisivat mahdollisimman hyvin niin sanottuja tyypillisiä helsinkiläisiä kouluja. Alun perin minun oli tarkoitus haastatella neljän eri koulun opettajia, mutta sain haastateltavat kolmesta eri koulusta. Valitettavasti kuusi haastateltavaa oli samasta koulusta ja kaksi muuta kahdesta eri koulusta. Haastateltavien saamista vaikeutti luultavasti suhteellisen kiireinen haastatteluajatauluni sekä toukokuun ajankohta, jolloin opettajat ovat tunnetusti kiireisiä. Mielestäni haastateltavien koulut kuitenkin edustavat suhteellisen hyvin tyypillisiä Helsingin kouluja. Koulu, jossa suoritin kuusi haastattelua, on tavallinen helsinkiläinen peruskoulu. Oppilaiden vanhemmat ovat sosioekonomiselta taustaltaan tyypillisiä

helsinkiläisiä. Kahdessa muussa koulussa oppilaiden vanhempien sosioekonominen tausta on keskiarvoa alempi, jolloin vanhempien tulotaso sekä koulutus ovat alempia kuin koulussa, jossa tein kuusi haastattelua. Maahanmuuttajien määrä yhdessäkään koulussa ei ole suuri.

Tutkimuksessa arvioidaan luokanopettajien inklusiokäsityksiä, jolloin voisi odottaa, että juuri valmistuneilla opettajilla olisi inklusioon liittyvä käsitteistö hyvin hallussa. Tutkimusaineistossa juuri valmistuneiden ja vähän aikaa työskennelleiden vastauksissa inklusiota koskien ei ollut havaittavissa perustellumpia vastauksia kuin myöhemmin valmistuneiden ja pitemmän työkokemuksen omaavien opettajien vastauksissa. Päinvastoin kokeneemmat opettajat olivat hyvin perillä inklusion käsitteestä ja siihen liittyvistä käytännön sovellutuksista. Erityisesti työkokemukseltaan kokenein ja kaikista vastaajista ensin valmistunut opettaja oli erittäin hyvin perillä inklusion ympärillä käytävästä keskustelusta. Tähän vaikutti luonnollisesti kyseisen vastaajan hankkima erityisluokanopettajan koulutus sekä haastatteluajankohtana tapahtunut työskentely erityisluokanopettajana.

Yleisopetuksessa olevien tehostetun ja erityisen oppilaiden määrä vaihteli suhteellisen paljon vastaajien luokkien välillä. Keskimäärin luokilla opiskeli 4,14 oppilasta tehostetussa tuessa. Erityisen tuen piirissä luokilla oli keskimäärin 1,43 oppilasta. Yhteensä tehostetun ja erityisen oppilaita luokilla opiskeli keskimäärin 5,57 oppilasta. Keskimäärin luokilla oli 25,14 oppilasta. Kyseiseen keskiarvoon ei ole laskettu erityisluokanopettajana toimineen opettajan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrää, mutta hän arveli, että hänen luokillaan on keskimääräisesti opiskellut 10–20 % oppilaista tehostetun ja erityisen tuen piirissä.

Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaat eivät jakaantuneet tasapuolisesti kaikille luokilla, koska tehostetun ja erityisen tuen oppilaat aiheuttavat paljon työtä opettajille. Vähimmillään tehostetun ja erityisen tuen oppilaita oli kahdella luokista, jossa heitä oli kolme oppilasta 27 oppilaasta, jolloin tehostetun ja erityisen tuen oppilaita oli siten 11 prosenttia. Eniten tehostetun ja erityisen tuen oppilaita oli vastaajan

luokalla, jossa oppilaita oli 27 ja tehostetun ja erityisen tuen oppilaita oli yhteensä 10. Täten luokalla oli peräti 37 prosenttia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Keskimäärin kaikilla luokilla opiskeli 22,20 prosenttia luokan oppilaista tehostetun tai erityisen tuen päätöksellä.

Suomessa vuoden 2016 syksyllä joka kuudes, 16,40 prosenttia, peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea oppilaista sai 49 400 oppilasta eli yhdeksän prosenttia kaikista oppilaista. Erityistä tukea sai 41 000 oppilasta, joka on 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. (Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus.)

Edellä mainitun Tilastokeskuksen tilaston mukaisesti joka kuudes peruskoululainen Suomessa sai tehostettua tai erityistä tukea. Tutkielmassani kaikilla luokilla opiskeli 22,20 prosenttia luokan oppilaista tehostetun tai erityisen tuen päätöksellä, joten määrä ylittää Suomen koulujen keskiarvon. Tehostettua tukea sai yhdeksän prosenttia koko Suomen oppilaista, ja tutkimuksessani tehostetun tuen oppilaita opiskeli luokilla 16,50 prosenttia. Erityistä tukea Suomessa sai 7,5 prosenttia, ja tutkimuksessani erityisen tuen oppilaiden määrä oli 5,7 prosenttia. Tutkimuksessani siten tehostetun tuen oppilaiden määrä luokilla oli selkeästi korkeampi kuin keskimäärin Suomessa, ja erityisen tuen kohdalla tutkimuksessani keskiarvo oli taas hieman pienempi. Edellä mainitut Tilastokeskuksen tilastot eivät kuitenkaan kerro sitä, miten tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat jakaantuneet Suomen eri kuntien kouluissa yleisopetuksen luokille. Tilastokeskuksen tilaston perusteella on kuitenkin mahdollista saada kokonaiskäsitys tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrästä Suomessa.

Edustavuus toteutuu tutkimuksessani suhteellisen hyvin. Toinen tutkimuksen teon luotettavuuden kriteereistä, yleistettävyys, ei juurikaan toteudu oman tutkimukseni kohdalla. Tutkimukseni perusteella on mahdollista tehdä johtopäätöksiä kolmen helsinkiläisen koulun opettajien inkluusiokäsityksistä, mutta näitä johtopäätöksiä ei voida yleistää käsittämään koko Helsingin koulujen tai kaikkien Suomen koulujen opettajien inkluusiokäsityksiä.

Tämän johtuu pitkälti aineiston pienuudesta. Jatkotutkimuksen avulla, jossa aineisto on huomattavasti suurempi, olisi mahdollista tehdä johtopäätöksiä kaikkien helsinkiläisten opettajien inkluusiokäsityksistä. Lisäksi tällöin olisi hyvä käyttää myös kvantitatiivisia menetelmiä kvalitatiivisten menetelmien rinnalla. Myös usean tutkijan hyödyntäminen tutkimuksessa parantaisi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta tulee arvioida myös eettisyyden kriteerein. Noudatin mielestäni tutkimuksessani eettisyydelle asetettuja kriteereitä. Olen pyrkinyt varjelemaan haasteltavien anonymiteettia mahdollisimman hyvin, jolloin olen tutkimusraportissani puhunut ainoastaan helsinkiläisistä kouluista. En ole siten halunnut määritellä koulujen sijaintia sen tarkemmin, jottei vastaajien henkilöllisyys paljastuisi. Tunsin seitsemän haastateltavaa kahdeksasta entuudestaan, mikä mielestäni auttoi rennon haastatteluilmapiirin syntymistä. Eettisyyttä arvioitaessa olen lisäksi pyrkinyt laittamaan omat näkemykseni inkluusiota kohtaan sivuun, vaikka tällainen omien ajatusten täydellinen sivuuttaminen ei olekaan täysin mahdollista.

Lähteet:

Aalto, Maija. Helsingin Sanomat. Kaupunki. 14.12.2017.

<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005489234.html>. (Viitattu 29.12.2017.)

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. with Peter Farrell, Jo Frankham, Francis Gallannaugh, Andy Howes and Roy Smith 2006 Improving Schools, Developing Inclusion. London and New York: 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. Taylor & Francis Group.

Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 30.11.2017.)

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056?needAccess=true>. (Viitattu 29.8.2017.)

Eksymä, J. & Määttä, K. (1989) Teoksessa Määttä, K. (toim.) Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajaksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja selvityksiä 9. Lapin korkeakoulun monistuskeskus. Rovaniemi.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M-L. & Pretti-Frontczak, K. 2005 Blended practices for teaching young children in inclusive settings. Paul H. Brookes Publishing.

Ikonen, O. & Huttunen, R. (1999) Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? 1999 Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Jylhä, I. 1999 Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? (1999). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Background — Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004 Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.

Lakkala, S. 2012 Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (2012) (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Vantaa: PS-kustannus.

Malinen, O-P. 2013 Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1167-4/urn_isbn_978-952-61-1167-4.pdf. (Viitattu 29.12.2017.)

Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255

Moberg, S. 2001 Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. (2015) Juva: PS-kustannus

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. 2001. Jälkisanat. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö — välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Oja, Sirpa (toim.) 2012 Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 6.12.2017.)

Peters, S. 2013 Inclusion as a strategy for achieving education for all. Teoksessa Florian, L. (toim.) 2013. The Sage handbook of special education: Two Volume Set. London; Thousand Oaks: SAGE. E-books.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Saloviita, T. 1998 Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.): Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena-kustannus, 162–181.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY

Sokal, L. & Sharma, U. 2014 Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International: Volume 23 ,Issue 1, Article 5.* (Viitattu 30.8.2017.)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkojulkaisu]. ISSN=1799–1595. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06_13_tie_001_fi.html?ad=notify. (Viitattu 1.12.2017.)

Takala, Marjatta (toim.) (2011) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia. Helsinki University Press.

Thomas, G. & Loxley, A. 2007 Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. 2nd Edition. Open University Press.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? — inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Liitteet:

Liite 1: haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset Taustatiedot

1. Milloin valmistuit luokanopettajaksi? Onko sinulla erityispedagogiikan opintoja?
2. Mikä on tämänhetkinen työtehtäväsi?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
4. Kuinka monta tehostetun tai erityisen tuen oppilasta on luokallasi?

Osa 1. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden saama tuki yleisopetuksessa:

5. Minkälainen oppilas kuuluu mielestäsi tehostetun tuen piiriin? Entä erityisen tuen piiriin?
6. Mitä samankaltaisuuksia ja eroja koet olevan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden välillä?
7. Miten suhtaudut tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa?
8. Saavatko mielestäsi tehostetun ja erityisen tuen oppilaat riittävän tuen oppimiseen yleisopetuksen luokassa?
9. Miten tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opetus tulisi mielestäsi järjestää?
10. Koetko tarvitsevasi merkittäviä lisäresursseja tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen luokassasi? (Esim. koulunkäyntiavustaja ja jakotunnit)

Osa 2. Koulutuksen riittävyys:

11. Millaisia valmiuksia koet saaneesi luokanopettajakoulutuksessasi opillisesti ja/tai sosioemotionaalisesti haastavien oppilaiden (tehostetun ja erityisen tuen oppilaat) opettamiseen?
12. Koetko, että koulutuksesi on riittävä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseksi?
13. Tulisiko luokanopettajakoulutusta kehittää mielestäsi, kun ajatellaan haastavien oppilaiden opettamista yleisopetuksessa?

Osa 3. Käsitukset inklusiosta:

14. Mitä mielestäsi tarkoitetaan integraatiolla ja inklusiolla?
15. Miten integraatio ja inklusio näkyvät käytännön koulutyössä?
16. Onko tehostetun ja erityisen tuen oppilaille opiskelusta yleisopetuksessa heille hyötyä vai haittaa?
17. Entä miten tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opiskelu osana yleisopetusta vaikuttaa yleisopetuksen oppilaiden opiskeluun?
18. Miten koet inklusion vaikuttavan opettajan työkuvaan?

19. Voidaanko mielestäsi kaikkia oppilaita – mukaan lukien tehostetun ja erityisen tuen oppilaat – opettaa yleisopetuksen luokassa?
20. Minkälaisen erityisoppilaan seuraavista ottaisit mieluiten luokkallesi (oppimisvaikeudet, aistivammat, käyttäytymishäiriöt tai kehitysvammaisuus). Entä minkälaisen oppilaan edellisistä haluaisit vähiten luokkallesi. Perustele valintasi.
21. Mitä mieltä olet yleisesti inklusioon perustuvasta koulutusjärjestelmästä? Onko suunta kohti inklusiota toimiva ratkaisu vai miten opetus tulisi mielestäsi järjestää?
22. Haluatko sanoa jotain haastattelun loppuksi? Sana on vapaa.

